

PAULO FREIRE. REVISTA DE PEDAGOGÍA CRÍTICA  
AÑO 18, Nº 24, JULIO – DICIEMBRE 2020  
ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019  
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN PP.19 - 37

# La ética como fundamento del hombre-sujeto en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire<sup>1</sup>

Juan Camilo Méndez Rendón <sup>2</sup>

*“El rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad.*

*El otro, en su rostro, se me aparece de frente, cara cara.*

*El rostro es presencia no de una imagen, sino de una palabra.*

*En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética.*

*La ética no comienza con una pregunta, sino como respuesta a la demanda del otro hombre”.*

(Lévinas, 1987).

## Resumen

La pregunta por el sujeto es una de las cuestiones fundamentales de la filosofía a lo largo de la historia del mundo occidental. Esta noción, de naturaleza ontológica, es, sin embargo, situada. Un rastreo diacrónico sobre la forma como se ha comprendido el sujeto en diferentes momentos de la historia demuestra que este es tanto consecuencia como condición del sistema-mundo en el que se halla. Basados en este precepto, el presente artículo busca situar el lugar de la ética en el pensamiento de Paulo Freire a partir de su noción de hombre-sujeto latinoamericano. Para ello, emplearemos un método de revisión documental de una selección de obras del pedagogo brasileño en articulación con las posturas éticas de algunos pensadores de la filosofía contemporánea (Lévinas, Moore, Hinkelammert) que ponen en discusión el lugar de lo ético en la noción de hombre-sujeto en el pensamiento freiriano. De este análisis se deriva que el horizonte ético en la pedagogía de la liberación concuerda con las posturas de reconocimiento del otro como condición de formación del ser, puesto que la educación tiene una incidencia directa en este proceso, ya que educar es de suyo un ocurrir ético.

**Palabras clave:** ética de la otredad, hombre-sujeto, reconocimiento del otro, pedagogía de la liberación.

<sup>1</sup>Este artículo es resultado de la investigación titulada “La problemática del Hombre-sujeto latinoamericano. Una mirada desde la pedagogía de la liberación” (2016-2018)

<sup>2</sup>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ✉ [camilo.mendez@udea.edu.co](mailto:camilo.mendez@udea.edu.co) ORCID:0000-0002-2014-8374.

Fecha de Recepción: 27 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2020

# Ethics as the foundation of the man-subject in the pedagogical thought of Paulo Freire

Juan Camilo Méndez Rendón <sup>1</sup>

## Abstract

The question on the subject is one of the fundamental questions of philosophy throughout the history of the Western world. This notion, of an ontological nature, is situated however. A diachronic monitoring of the way in which the subject has been understood at different moments in history shows that this is both a consequence and a condition of the world-system in which it finds itself. Based on this precept, this article seeks to locate the place of ethics in Paulo Freire's thought based on his notion of the Latin American man-subject. To do this, we will use a method of documentary review of a selection of works by the Brazilian pedagogue articulated with the ethical positions of some thinkers of contemporary philosophy (Lévinas, Moore, Hinkelammert) who put into discussion the place of the ethical in the notion of man-subject in Freirian thought. From this analysis it can be deduced that the ethical horizon in the pedagogy of liberation agrees with the positions of recognition of the other as a condition of formation of the being, since education has a direct impact on this process, since educating is itself an ethical fact.

**Key words:** ethics of otherness, man-subject, recognition of the other, pedagogy of liberation.

---

<sup>1</sup>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ✉ camilo.mendez@udea.edu.co ORCID:0000-0002-2014-8374.

Reception date: October 30, 2020

Acceptance date: November 27, 2020

## 1. A manera de introducción

Este artículo tiene el objetivo de situar la comprensión de lo ético en el pensamiento de Paulo Freire. Para ello partimos de la noción de hombre-sujeto latinoamericano, mención que comienza a ser usada desde el primer Paulo Freire, aquel que se corresponde con la escritura de textos como *La educación como práctica de la libertad* (2014), *Pedagogía del oprimido* (1987) y *Educación y actualidad brasilera* (1959) en las décadas de 1950 y 1960. Para ello, emplearemos un método de revisión documental de algunas de las obras del autor y las pondremos en diálogo con las posturas éticas de algunos pensadores de la filosofía contemporánea (Lévinas, Moore, Hinkelammert) que ayudan a contextualizar el lugar de lo ético en la noción de hombre-sujeto en el pensamiento freiriano. Dicho esto, no existe la intención de lograr un tratamiento exhaustivo sobre una de las formas contemporáneas de comprender la filosofía; tampoco se pretende mostrar un estado de cosas diacrónico sobre la forma en que ha sido asimilada la ética en diferentes períodos de la historia. Sí se buscan esclarecer las relaciones teóricas y prácticas del pensamiento de Paulo Freire con la ética como proceder desde la mirada de filósofos contemporáneos, puesto que entre una y otra hay una unión indicotomizable.

Este análisis de revisión documental se centrará en identificar, relacionar y discutir las fuentes filosóficas que sustentan la comprensión de la ética en Paulo Freire. Cualquiera sea la ruta elegida para este análisis, se terminará abrevando en las concepciones de Franz Hinkelammert, con su ética de la responsabilidad, y de Emmanuel Lévinas, con su ética de la reciprocidad o de la otredad. En este sentido se dirá que, utilizando una metáfora, se trata de algunas de las fuentes con que dialoga de manera consecuente la ética universal del ser humano, que es la comprensión ética presente en la obra de Freire. Al hacer el análisis encontramos horizontes de una misma comprensión entre estos autores.

De igual manera, se abordan las relaciones de horizontalidad existentes entre los postulados éticos de Freire y aquellos que, desde el subcontinente latinoamericano, propusieron una manera de entender las relaciones de subjetivación entre las que se crean las condiciones del hombre-sujeto<sup>3</sup>. Si en la metáfora anterior se muestra a un autor que bebe de otros, en esta es posible imaginar a un pensador que da de beber a otros al tiempo que continúa bebiendo de sus fuentes originarias. Es preciso mencionar que este análisis se enmarca en torno al concepto de liberación, que había obrado como un propósito de causa identitaria de los procesos sociales y políticos surgidos en América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

Este concepto de liberación adjetivó causas de distinto menester y de diversa índole: teológicas (teología de la liberación), sociológicas (sociología de la liberación), pedagógicas (pedagogía

---

<sup>3</sup>El hombre-sujeto es un concepto central de *La educación como práctica de la libertad*. Freire menciona que una educación para la liberación de los hombres permite que estos transiten desde una intransitividad de conciencia hacia una conciencia transitiva crítica, caracterizada por un comportamiento político comprometido. La educación, igual como puede derivar en hombres-objeto cuando se adoctrina y se manipula, puede también dar como resultado hombres-sujetos.

de la liberación) y éticas (ética de la liberación). Esta última ha cobrado voz en la obra del filósofo argentino Enrique Dussel y, una vez más, ha sido concebida como actitud de resistencia en contra de la lógica imperante que promulga una ética institucional, en cuanto obedece a los principios del mercado y del consumo propios de la modernización. Esta ética institucional sirve con enorme eficacia a los procesos de dominación y de sometimiento en relaciones mediadas por un poder altamente desigual. Es decir, un poder estrictamente vertical.

Tal es, pues, la dicotomía que se quiere esbozar en este artículo, la ética del reconocimiento y de la responsabilidad y la ética institucional o del mercado. En la primera se funda una educación que libera; en la segunda, una educación que irrealiza a partir del ejercicio de adoctrinar y entrenar sobre la base de la monocultura del saber y del rigor del saber (Santos, 2010).

## 2. Precisiones etimológicas de la ética como concepto

Emmanuel Lévinas llamó a la ética la filosofía primera. Al decir esto, pensaba que la ética, y no la metafísica o la ontología, era el sustento al que la filosofía debía dedicarse. Más que un asunto de autorreferencialidad, el ser es, el sujeto permanece sujeto; la filosofía –el ser filosófico, el filosofar– debía orientarse hacia la concreción de una imagen del otro en sí mismo:

En su no-intencionalidad, más acá de todo querer, antes de toda falta, en su identificación no intencional, la identidad retrocede ante su afirmación, se inquieta ante lo que el retorno a sí de la identificación puede comportar de insistencia. Mala conciencia o timidez; sin culpabilidad, pero acusada y responsable de su presencia misma. Reserva del no-investido, del no-justificado del “extranjero en la tierra”, según la expresión del salmista, del sin patria o del “sin domicilio” que no osa entrar (Lévinas, 2006).

En *Totalidad e infinito*, Lévinas (1997) critica el hecho de que la ontología, al percibir el ente a la luz del ser, le niega el carácter de alteridad, que de suyo ha de tener. En ese sentido, la ontología se entendería como “la inteligencia del ser que sostiene el predominio del Mismo sobre lo Otro y la reducción de este a aquel” (p. 4). He aquí que la ética como filosofía primera suprime las cargas de sujeción del ser hacia el otro; al hacerlo, permite que el otro adquiera el mismo, o más, que el propio yo en su devenir. Si en la ontología Parménides afirma que el ser es, en la ética como filosofía primera Lévinas mantiene que el otro soy yo.

Brugger (1983), en su *Diccionario de filosofía*, dice que la ética es una filosofía de la moral en tanto que se puede explicar como la fundamentación del fenómeno moral. Lo moral, dice allí, se presenta originariamente como un fenómeno humano. Es en la conciencia en la que se

experimenta la culpa; el ser humano es capaz de distinguir las acciones buenas de las malas gracias a que la tradición y la cultura a la que ha llegado actúan como indiciadores de ello.

Desde el punto de vista de la filosofía moral, se entiende que los preceptos que se valoran como positivos y las acciones que a menudo son reprochadas o juzgadas a partir de sus efectos negativos no pueden ser asimilables de una cultura a otra, ni de una comunidad a otra. Es aquí donde la ética va más allá de la filosofía moral, toda vez que como disciplina filosófica se interesa por las razones últimas de los fenómenos morales para aspirar a una metafísica de las costumbres. Claro, la ética entendida en una doble dirección: la ética vívida, es decir, aquel comportamiento que no busca transgredir el espacio vital del otro; y la ética como teoría filosófica.

Más que una teoría filosófica, es la ética como disciplina formativa la que va a considerar Freire en su ejercicio reflexivo sobre la práctica educativa. Pero, más que en su reflexión, la ética como imperativo va a caracterizar su relación entre educador-educando:

La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y jóvenes; esto es mucho más importante que el tema de biología, si somos profesores de biología. Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera ética o no, de afrontar la vida (Freire, 2009).

Es el testimonio en el educador el portador de los signos más visibles de su ética, de su estar en el mundo y con el mundo. Ni siquiera se hace relevante su opción política ni las líneas ideológicas por las que opte. El testimonio será valorado en cuanto dé cuenta de un vivir con coherencia, que en el pensamiento de Freire se traduce como una línea de sentido entre lo que se piensa, se dice y se hace. Es de esa manera que, al vivir la coherencia que dicta la posición política que da el ser maestro, se está en la capacidad de reconocer al educando como un ser autónomo. En este sentido, ayudar al educando a estar en el mundo es poner en práctica la heteronomía, que es ética. Por esta razón, más allá de que la amplia obra de Freire no lo revele, hay signos inequívocos de semejanza entre la idea de ética de Lévinas y lo planteado hasta aquí por Paulo Freire. El punto de intersección es uno y el mismo: la concepción del otro.

### 3. Del *Principia ethica* a la ética del reconocimiento y de la responsabilidad

El *Principia ethica* es una declaración de postura filosófica del pensador G. E. Moore (1873-1958). Las principales tesis de esta doctrina se pueden presentar, de manera resumida, en las siguientes aseveraciones:

- (a) La tarea primordial de la ética es estudiar las extensiones de las propiedades de lo bueno y lo malo.
- (b) Lo bueno es una cualidad no natural y no analizable.
- (c) A menudo se presenta lo que Moore llamó la falacia naturalista que consiste en relacionar lo bueno con el placer o que toda forma de evolución implica una concepción de progreso.
- (d) Pensar que la ética es una derivada de la metafísica significa caer en una falacia similar a la descrita en el numeral anterior.
- (e) El egoísmo es irracional, pues no puede ser verdad que los intereses propios de cada persona sean lo único bueno.
- (f) Una acción correcta es la única entre todas las posibles acciones que en unas determinadas circunstancias hubiera tenido los mejores efectos.
- (g) Los efectos se extienden indefinidamente hacia el futuro; por eso es imposible conocer las acciones que son correctas.
- (h) Existe la probabilidad de que actuemos correctamente cuando seguimos las normas de aceptación general.
- (i) El bien o el mal de un todo es orgánico, en el sentido de que no es necesariamente igual a la suma de lo bueno, de lo malo o de sus partes.
- (j) Los mejores todos orgánicos, los bienes intrínsecos mayores, son el goce de los objetos bellos y el amor hacia nuestros amigos cuando sus cualidades mentales y físicas lo merecen (Ayer, 1983).

El concepto principal que consideramos en este momento de la discusión es lo “bueno”, pues de su irreductible asociación con el placer es que surge, siempre desde Moore, la falacia naturalista. ¿Es bueno el hombre de forma natural?, ¿ese ser bueno se eleva como categoría de lo sublime en formas de placer? Si el hombre, se pudiese decir, contrariando a Moore, pero concordando con Rousseau, nace bueno, aunque encuentra en la sociedad los factores de su perdición, ¿cómo explicar los comportamientos malos? Ese ser “bueno”, de clara influencia aristotélica, es ilustrado como sigue:

Si existe un fin para nuestros actos deseado por sí mismo, y los demás por él; y si también es verdad que no siempre escogemos una cosa en lugar de otra –significaría tanto como remontarnos al infinito y nuestro anhelo sería útil e infortunado–, es evidente que ese fin último será entonces no solamente el bien, sino que es el bien soberano. En lo concerniente a nuestra vida, el conocimiento de este bien es cosa del momento, y teniéndolo presente, como los arqueros al blanco, acertaremos mejor

en lo que más convenga. Y al ser así intentaremos comprender mejor cuál pueda ser y cuál la ciencia teórica o práctica de la que dependa (Ayer, 1983, p. 60).

En el ideario de Moore, es deseable extractar una de las cláusulas para ponerla en contexto y demostrar de qué manera esta cláusula contiene la base por la cual el *Principia ethica* deviene en la concepción ética del reconocimiento del otro, que es asimilable, como ya se dijo, a la noción que sobre la ética está presente en Paulo Freire, es decir, su ética universal del ser humano. Si se parte de la idea de que *una acción correcta es la única entre todas las posibles acciones que en unas determinadas circunstancias hubiera tenido los mejores efectos*, es válido preguntarse quién se beneficiaría con esos mejores efectos de los que habla la sentencia. Y es válido, a su vez, responder que el otro. Pues el otro es un aquel sobre el que esa acción correcta se ve reflejada. Dado que la ética se da en contextos que suponen compartir un mismo aire, el beneficio parte de mí, pero recae en el otro que es mi responsabilidad. Ahora bien, en el acto educativo, de qué manera se hace cuerpo el vivir éticamente, es la fase que lleva el *Principia ethica* a la ética del reconocimiento y de la responsabilidad.

Se entiende con Hegel que el sujeto es en cuanto sea valorado así por otro. En la acogida de ese otro se funda una relación ética que atraviesa categóricamente la práctica educativa. Cuando Freire cuestiona el modelo bancario de la educación reconoce en el proceso de enseñanza una relación dialéctica en la cual ambos, el educador y el educando, enseñan y aprenden. Cuando esto ocurre, el educador ve en el otro a un sujeto incompleto, con una incompletud similar a la suya, y a través de la práctica dialógica optarán por hallar el modo de liberarse. Es por eso por lo que, en la práctica, el educador no impone nada al educando, no busca el adoctrinamiento de su carácter, ni la enajenación de su voluntad por medio de mecanismos de dominación. Esto hace que la educación, por sí misma, sea un acontecimiento ético.

El concepto de ética se presenta en la pedagogía de la liberación a partir de múltiples concepciones. En la medida que la educación es una práctica política, los intereses que gobiernan la relación estudiante-maestro deben estar amparados bajo condiciones en las que la relación de poder no transcurra en contra de las posibilidades del estudiante para formarse como un ser autónomo, independiente y crítico. De acuerdo con esto, la ética es la postura que se presenta como un imperativo que regula el ejercicio de la educación desde dos posiciones distintas. La primera se da en la relación dialéctica entre el maestro y el estudiante: “No hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en el que estas relaciones se den, y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser reconocidos” (Freire, 2009, p. 49).

Por otro lado, al ser la educación un ejercicio político, el maestro debe ser consciente del papel y la responsabilidad que su ejercicio demanda. Ello implica que su tarea no consiste en imponérsele al educando con el fin de reproducir sistemas de creencias que procuren mantener su conciencia en estado de alienación. Por el contrario, dice Paulo Freire, la verdadera acción en la relación educador-educando es la de permitir que el estudiante se forme conforme a las

posibilidades de modificación de su destino. Así, pese a que la educación se entienda como un elemento segregador, el alumno podrá trascender su condición. Dejar atrás el fatalismo. Como toda práctica educativa es política, esto significa que:

[...] como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños [...] ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? La politicidad revela otras dos características de la situación educativa. Revela que la práctica educativa estética y ética van de la mano. La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética pues trata de la moral (Freire, 1996).

La educación, durante el proceso de modernización en el sentido en que lo entiende García Canclini (1989), ha estado al servicio de los gobiernos como instrumento de dominación. Con ella se buscan perpetuar las condiciones de dominación sobre la población. Es como si se vivieran “unos tiempos en los que las personas preocupadas por el aprendizaje, y por la promoción del aprendizaje conocida bajo el nombre de educación, han tenido que desplazar su atención [...] hay un espectro que acecha: el espectro de lo superfluo (Bauman, 2013, pp. 27-28).

Es preciso hacer ver que en un mundo cuya economía de mercado propugna por un ideal de progreso que produzca rentabilidad, la educación se instrumentaliza hasta el punto de servir a los intereses hegemónicos de la economía, y con ellos, de la política. A esta lógica no le sirve el componente humanístico, filosófico, que ayude a despertar la conciencia oprimida de las personas. Es necesario producir sin criticar las formas de producción ni sus consecuencias sociales y humanas.

Dado que la modernización ha hecho que los países se abandonen con tanto afán al crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis financiera se hacen muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia (Nussbaum, 2010).

Es, bajo estas condiciones, que la ética se constituye en una categoría central en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, pues esta no es algo que esté dado de antemano en la sociedad y que los seres humanos sean depositarios de ella. La ética es un estado al que llegan las personas a través de un proceso de transcendencia, de surgimiento, de transgresión de un orden establecido:

Nunca pude pensar en la práctica educativa, de la que son capítulos la educación de adultos y la alfabetización, como si nada tuviera que ver con los valores, y por tanto, con la ética, con la cuestión de los sueños y de la utopía, es decir, de las opciones políticas con la cuestión del conocimiento y de la belleza, o sea, de la gnoseología y de la estética (Freire, 2000, p. 99).



La ética, vista así, se impone como una conquista, como un triunfo sobre aquellos que ejercen el poder de mantener a los oprimidos en un estado de inconsciencia, de no pensar, de no ser:

La cuestión está en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario o autómatas, que es la negación de su ontológica vocación de ser más (Freire, 1987, p. 72).

Esa toma de conciencia es la que el autor determina como un paso inexorable en el tránsito del estado de hombre-objeto al de hombre-sujeto; un estado en el cual se está en condiciones de percibir las intenciones que los dominadores proyectan sobre los dominados:

La moralización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana o de la prolongación de la vida en existencia; en realidad sólo del ser que haciéndose socialmente en la historia, se hace consciente de su estar en el mundo, con lo que pasa a ser una presencia en el mundo, se puede esperar que dé ejemplos de máxima grandeza moral, de una bondad desbordante, como también testimonios de absoluta negación de la decencia, de la honradez y de la sensibilidad humana. No podemos hablar de ética entre los tigres (Freire, 2000, p. 124).

La ética de Paulo Freire no es un valor socialmente establecido, algo de lo cual el hombre sea depositario por el solo hecho de pertenecer a la especie humana. En la dicotomía entre opresores/oprimidos y dominadores/dominados, la ética es un fin de estos últimos, una consecución, una reafirmación de la condición humana y uno de los medios para alcanzar esa condición es la educación. “La ética de la educación debe tener como objetivo fundamental la formación de seres humanos éticos (virtuosos) que revaloren y resignifiquen axiológica y epistemológicamente la vida, la naturaleza, el *oikos*; y la dignidad humana, libertad, justicia, sociedad, civilidad y democracia” (Magallón Anaya, 2006).

A la pregunta hecha atrás por quién se beneficiaría con esos mejores efectos de los que habla la sentencia *una acción correcta es la única entre todas las posibles acciones que en unas determinadas circunstancias hubiera tenido los mejores efectos* se había respondido que el otro era sobre quien recaían los efectos. He aquí entonces la forma como se hace cuerpo el vivir éticamente *de y desde* el acto educativo inmerso en la pedagogía de la liberación.

### 3.1. Ética de la responsabilidad frente a la ética institucional o del mercado

Si se toma como referente, para llevar a cabo un análisis diacrónico, una línea del tiempo que parte desde la primera modernidad, es decir, desde el renacimiento hasta nuestros días, y si

ese análisis se hace desde la perspectiva del materialismo histórico, sería obligatorio hacer una escala en el comienzo de la Revolución industrial de mediados del siglo XVIII con el fin de mirar desde ese lugar la evolución de los acontecimientos que han trazado el destino de la humanidad. Esta revolución de casi tres siglos no solo ha afectado el devenir económico de Europa y del mundo entero en poco tiempo, también ha influido, con gran éxito, en el nuevo orden social, político y cultural de la época, hasta el punto de que su herencia, aun hoy, mantiene intactos los cimientos desde los cuales se construyó dicho proyecto.

Uno de los dominios de la vida que mayor influjo recibió de parte de la Revolución industrial fue el de las representaciones sociales y la ideología. Esto ha sido posible gracias a la aparición de discursos que han hecho creer que las estructuras sociales son inmodificables, que el plano de las oportunidades y de las aspiraciones está sujeto al contexto de desarrollo del individuo y gracias también a la entronización de la idea del supremo individualismo, en la que cada uno es responsable de sí mismo. Es bajo esta lógica de comprensión que Freire (2000), en su libro *Pedagogía de la indignación*, contrapone lo que él llama la ética del mercado frente a su ética universal del ser humano.

Dentro de la ética del mercado, plantea Paulo Freire, la valoración que se hace del otro y de sí no pasa por lo que él sea; pasa por el poder adquisitivo que tenga: “tanto menos poder adquisitivo, cuanto menos poder o crédito tenga nuestra palabra” (Freire, 2000, p. 141). Una razón que explica esta situación viene desde el interior del mercado mismo. A partir de sus propias leyes se organizan discursivamente (que es lo mismo que decir que se organizan de manera práctica o comportamental) las compresiones con las cuales se asume la idea de lo ético. Así, por ejemplo, si el mercado establece el lucro como un fin superior, los medios para alcanzar ese propósito serán valorados como éticos ante los ojos de todos quienes presencian tal situación.

Este, sin embargo, es un sistema marcado por la iniquidad, pues está imposibilitado por sus propias leyes para satisfacer las necesidades de todos de manera justa. Concomitante con lo que Freire llama la ética universal del ser humano, está lo que el teólogo alemán Franz Hinkelammert ha denominado una ética de la responsabilidad. Esta ética más que contraponerse al sistema creado por el avance descontrolado del capitalismo y al sistema neoliberal en el mundo moderno, y que puede ilustrarse en la ecuación mercado-sistema-mundo, trata de comprenderlo para formular de manera contingente una regulación de forma que se encaucen sus propósitos de beneficio común:

Se trata del problema de una responsabilidad ética por la manutención de un orden institucional (que Weber constantemente confunde con el problema de la manutención del capitalismo). En el grado en el que la ética de la responsabilidad por las consecuencias concretas de un orden institucionalizado, socava con sus consecuencias el orden mismo, aparece el problema de una ética de la responsabilidad de la manutención del orden *qua* orden. La vida humana presupone que los fundamen-

tos corporales de la vida sean asegurados, no obstante esta seguridad presupone a sí mismo la existencia de un orden institucional dentro del cual esta seguridad de la vida corporal sea asegurada. El orden institucional es una mediación inevitable de toda satisfacción de las necesidades corporales. Por tanto, en relación a la existencia de este orden aparece una ética derivada de la responsabilidad por la institucionalización (es decir, por la dominación) (Hinkelammert, 1995, p. 225).

De la misma manera que Freire dicotomiza la ética del mercado con la ética universal del ser humano, Hinkelammert va a oponer una ética de la responsabilidad a una ética institucional, que sirve a propósitos de dominación en cuanto está fundada en presupuestos ontológicos, o sea, busca totalizarse para cumplir la tarea de mantener la estructura del mercado-mundo moderno a partir de una concepción institucional.

La ética de la responsabilidad, al propender por el bien común de la humanidad, se comprende de una forma simétrica. La ética institucional, en cuanto propende por la linealidad de la racionalidad moderna del mercado por vías institucionales, configura una relación asimétrica. En el primer caso se tiene una ética apriorística, que surge independiente de consideraciones utilitarias. Lo que rige en ella es una apuesta por la vida en cuanto aspira al bienestar de todos en igualdad de condiciones. Coincide en esto con la concepción de una ética como filosofía primera, cuya manifestación nuclear es el reconocimiento del otro como máxima realización, que postuló el filósofo lituano Emmanuel Lévinas. Al promulgar el bien común o universal, la ética de la responsabilidad es una ética del *eros*.

En el segundo caso, en la ética institucional, se tiene una ética *a posteriori*, cuyos lineamientos están dirigidos a la preservación de un orden establecido. Esta ética es discursiva por cuanto se instala en los intentos de hacer ostensible la bondad de un sistema desigual que beneficia a muy pocos y perjudica a la gran mayoría de las personas que habitan el planeta. El adjetivo institucional obedece a un origen que, partiendo de las esferas de poder económico, político y cultural, crea la ilusión según la cual el suyo se constituye en el único medio posible de vida. Pero, a juzgar por la situación económica del mundo, por las tensiones políticas que abundan en varios lugares del planeta y por el incontenible avance de la degradación ambiental de la Tierra, no se puede considerar una ética para la vida sino para la muerte:

Se trata, por tanto, de un juicio de compatibilidad entre dos racionalidades, en el cual la racionalidad reproductiva (ética institucional) juzga sobre la racionalidad medio-fin (ética de la responsabilidad). Su criterio de verdad no puede ser sino de vida o muerte. El problema es saber si la realización de acciones de orientación medio-fin es compatible con la reproducción de la vida de los sujetos de la vida (Hinkelammert, 1995, p. 284).

La comprobación de la contradicción planteada por Hinkelammert pasa por el reconocimiento de que la lógica reproductiva necesita de un sistema ético-institucional-lingüístico por

medio del cual pueda establecer un cuadro de valores representativos del sistema institucional. Aquí será de vital importancia el establecimiento de discursos hegemónicos que coadyuven a colonizar el pensamiento hacia una dirección claramente determinada. Un ejemplo de ello podría encontrarse en la desregulación del Estado en el mercado interno y externo de los países. Esta situación, que produjo consecuentemente la caída del Estado de bienestar y la privatización de los derechos y de las necesidades fundamentales de los individuos, se dio en parte gracias a una intensa campaña publicitaria que supo vender la idea de que es necesario tanto mercado como sea posible y tanto Estado como sea necesario.

La acción discursiva de la ética institucional es de gran relevancia para crear percepciones, pero no para enunciar la realidad real. De allí que esta ética no pueda prescindir de escenarios acríticos para su normal funcionamiento. El pensamiento crítico capaz de develar la realidad que la ética institucional no es capaz de ofrecer sería determinante en el descubrimiento de la maquinaria que se estructura a partir de los discursos que circulan desde los centros de poder. En este sentido, tanto Hinkelammert como Paulo Freire van a ser enfáticos en el papel que la crítica y la autocrítica despliegan en la vida social. Para el primero, la crítica pasa de manera inexorable por la relación que se efectúa entre el sujeto y el objeto. Solo así podrá materializarse la relación de dependencia entre ellos, es decir, el sujeto critica al objeto, pero no se espera que el sujeto se critique a sí mismo pues pondría en cuestión su condición de sujeto; para el segundo, la crítica y la autocrítica es lo que posibilita avanzar al individuo desde una curiosidad ingenua hacia una curiosidad epistemológica.

Lo que se quiere hacer ver con esto es que casi treinta años después de la implementación del modelo neoliberal en el subcontinente latinoamericano, los resultados están a la vista. Una pretendida prosperidad sin distinciones no se ha logrado. En cambio, el modelo ha servido para ampliar las brechas económicas y las demarcaciones sociales en todos los niveles sociales. La pobreza crece, la clase media desaparece. Y esto es más evidente en los países del Tercer Mundo, pues son ellos los que con frecuencia padecen los rigores de las medidas económicas del primer mundo (el FMI, el BM, el BID, el G8, etc.). Estas medidas son presentadas bajo la lógica de una ética común que crea la ilusión de que la riqueza depende de las posesiones, por lo que es inevitable la competencia feroz que de esta lógica proviene. Si bien al principio del liberalismo la economía necesitaba referirse al interés general, de ahí que Adam Smith no hubiera separado en sus pensamientos ética de economía, para lograr así justificarse, hoy la economía neoliberal se ha desmarcado del prurito del interés general como fin último en nombre del lucro y del progreso como ideal de funcionamiento.

Eso es precisamente lo que Hinkelammert llama la irracionalidad de lo racionalizado. La riqueza es tener y de ello depende, además, la valoración que del otro se tenga o que él tenga de sus semejantes. El sistema mercado-mundo-moderno es incapaz, por su propia dinámica, de proveer bienestar a todos —el capitalismo, lejos de eliminar las clases sociales, las estimula—, por lo que crea las bases de una competencia despiadada que condiciona, a su vez, la intersub-

jetividad y, con ello, la formación de hombres-sujetos. Más allá de ser una ética que preserve las instituciones sociales que cohesionan al sistema social, es una ética que está acabando con ellas.

Unos buenos ejemplos de lo anteriormente expuesto pueden ser, por ejemplo, la familia y el retroceso que en términos sociales viene sufriendo a expensas de la sobrevivencia de millones de personas; la escuela, como una institución cada vez menos activa en la toma de decisiones sociales y políticas; las condiciones de vida dignas en el planeta, que disminuyen por efectos del deterioro ambiental, los conflictos religiosos y seculares, la pérdida de los valores que hacían posible la convivencia en comunidad. A este declive de las instituciones como garantes de la permanencia de las estructuras sociales del poder ha contribuido, en gran medida, un ideal de control que, tal y como lo describe François Dubet (2006), a veces toma la voz de corrientes de pensamiento tan afincadas en la ciencia moderna como el interaccionismo.

#### **4. La promoción de la ética de la responsabilidad desde la práctica educativa**

Al hablar de la ética como un asunto que compete a la formación del hombre-sujeto, y al supeditar esa discusión al ámbito educativo, sería interesante plantear unas preguntas por las cuales iniciar: ¿es la educación en sí misma un acto ético? o ¿es posible hablar de una educación ética y de una educación no ética o falta de ética? Estas preguntas exigen volver la mirada hacia una concepción de ética como la que se ha esbozado en este texto, una ética situada en una posición de alteridad, de reconocimiento del otro y de la responsabilidad. Más allá de esto, estas preguntas exigen volver al concepto de educación para tratar de rastrear en él unos horizontes de sentido desde los cuales aproximarnos a unas respuestas posibles.

Todo acto educativo implica una acción de acogida. Por eso se habla genéricamente de que la educación conduce a la adquisición de valores, la formación de ciudadanía, la instrucción para el trabajo, etc. En ese sentido, educar es acoger, es recibir al otro, en el sentido estricto en que lo propone Arendt (1996), con su filosofía educativa de la natalidad. Ese acoger e introducir después en la cultura supone la preservación de la condición más noble que existe en los individuos: su humanidad. Visto así se podría decir que, juzgada desde ese propósito, en la educación hay un ideal ético. Sin embargo, la educación no ha sido capaz de evitar las peores atrocidades acaecidas durante, por ejemplo, el siglo XX.

En igual sentido, se podría hacer referencia a lo que ocurre con la clase política que tradicionalmente ha gobernado el destino de los hombres y de las naciones, y que en algunas ocasiones han incurrido en actos de no reconocimiento del otro, esto es, de corrupción. ¿Los actos de corrupción, el saqueo de los bienes públicos, el despilfarro de los recursos, la inequidad promulgada a partir de leyes y sentencias, podrían tener una explicación desde lo que la educación ha

hecho o ha dejado de hacer en ellos? A menudo, cuando en las clases en todos los niveles de escolaridad se abordan estos temas casi siempre se llega a la pregunta sobre el tipo de educación que estas personas han recibido. Es importante señalar dos cosas en este sentido. Por un lado, tener conciencia de que la educación no es la única fuerza de cambio o de transformación con la que cuentan los pueblos en su deseo de superación. Por el otro, es importante dejar claro que, en la conducta de los hombres, no todo puede ser atribuible a su proceso educativo.

Asumir lo anterior es útil en el sentido de develar el sentido semántico y pedagógico de dos palabras que a menudo consideramos sinónimas: la educación y la formación. Educar no es lo mismo que formar. Se ha mencionado que la educación no es una práctica exclusiva de la escuela, o sea, no ocurre solamente allí; implica una corresponsabilidad entre el Estado, la escuela, la familia y la sociedad, de lo que se deduce que el hombre no termina de educarse. En este artículo se entiende por educación el proceso de ser acogidos en la cultura que tienen los individuos, es decir, de participar de ella, de decirla, de hacerla y de pensarla. La educación, por esto mismo, no es opcional. La vida en sociedad es, a su vez, una vida en educación. La educación, sostenemos, busca hacer del hombre un hombre bueno, en el sentido contrario al precepto rousseaiano.

La formación, por su parte, aunque no puede separarse de la educación, no es educación en sí. Y no lo es porque ante la formación se opta, se decide; el individuo no se abandona a ella como parte de su inserción en la cultura a la que se llega como sí lo hace con la educación. Así, la sociedad, en tanto agente que educa a través de sus instituciones portadoras de educación *ofrece* posibilidades: reconocer al otro, pasar por encima de su dignidad, hacer el bien, hacer el mal, seguir la ley, desconocerla, vivir virtuosamente, malvivir de forma estrecha, etc., pero es el individuo, en última instancia, quien toma la decisión. Entonces, lo que pasa con los gobernantes o con cualquier ser humano, que pese a acumular una amplia educación en los más reputados centros de enseñanza básica y universitaria, sus acciones y ejecuciones desdichan del bien común universal, ocurre por su formación. No por su educación, que, de acuerdo con su propósito, valga insistir en ello, es ética.

Esta idea de la educación como acontecimiento ético es compartida por Mèlich (2002). Para él no puede existir una educación que no sea a la vez ética. Este filósofo catalán opone, desde una concepción de la finitud, educación a adoctrinamiento. La primera, dice, tiene en todos los casos un componente ineludiblemente ético, aunque señala que no siempre su reconocimiento es transparente puesto que la educación, bajo este paradigma de la finitud, es siempre problemática e inestable, de ahí que la ética quede aprisionada entre la ambigüedad y el conflicto (p.51). La base sobre la que se fundamenta esta postura descansa en la responsabilidad que se asume con el otro. Esa responsabilidad se refrenda en la transmisión de la palabra, por la hospitalidad, por la acogida y por la donación.

Esta filosofía de la educación distingue también dos figuras rectoras que toman parte en el acto educativo: el profesor y el pedagogo. El primero, dice Mèlich, es un ser que recoge

la palabra de la historia y la transmite al otro, no con el fin de que este la reproduzca ni la repita de manera circular ni tautológica, sino para que sea renovada, reinventada, recreada y la convierta en palabra viva. Una lectura atenta de este modelo permite inferir que el profesor, responsable de sí y de su lugar en la práctica educativa, se abre a las posibilidades que tienen los alumnos de hacerse responsables de sí. No se opone, por tanto, a su realización ni a sus descubrimientos, sino que permite que sean. Estamos, por tanto, ante una ética de la apertura.

El segundo, el pedagogo, es alguien que practica “el arte del desenmascaramiento”, continúa Mèlich, puesto que la filosofía de la finitud es una filosofía profundamente crítica con el orden del discurso. El pedagogo, que de suyo es ético, devela ante el otro las formas de control social generadas por la acción discursiva. Devela también el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. Concluimos que toda práctica educativa está revestida de una actitud ética ante el otro y ante el mundo, una ética de quien se responsabiliza del otro, en oposición a la ética que lo somete y domina. Dicha distinción queda mejor ilustrada en la tabla 1.

Tabla 1: Concepciones teóricas de la ética y su relación con la formación del hombre-sujeto.

Concepción ética o corriente de pensamiento	Presupuestos teóricos generales	Autores o escuelas de pensamiento	Relación con la formación del hombre-sujeto
Ética del bien soberano	El propósito de toda empresa humana es el bien, el bien soberano. El bien como proyecto conduce a la vida virtuosa por medio de la cual se alcanza la felicidad. Esta es la base de la ética aristotélica.	Aristóteles	Es una relación periférica, no central. El punto de encuentro es la concepción del bien, pues los efectos del bien recaen en el otro, categoría central del hombre-sujeto.
Ética institucional	Es una ética que se fundamenta en el discurso que legitima el hecho o la factualidad y en los juicios que de él provienen. Debido a esto es una ética que queda encerrada en las relaciones espacio-temporales donde ocurren los hechos. Como es una ética factual, es una ética tributaria de los intereses del capitalismo y por ende de la dominación.	David Hume, Adam Smith	Es una concepción contraria a la ética universal del ser humano. Mientras que la primera legitima el orden del capital, la segunda orienta el reconocimiento del otro como esencia de su postura.
Ética de la responsabilidad o del bien común	La ética de la responsabilidad al propender por el bien común de la humanidad se comprende de una forma simétrica, una variante de la ética del rostro de Lévinas.	Franz Hinkelammert	Hay una relación directa. Contrario a la ética institucional que es discursiva, esta ética es factual, pues opera bajo el orden de las prácticas.
Ética de la liberación	Es una ética que responde no solo al momento histórico al que perteneces sino a la forma de producción de conocimiento de ese momento.	Enrique Dussel	Comparte con el hombre-sujeto de Paulo Freire la liberación como punto de partida de las reflexiones que en ella existen.
Ética universal del ser humano	Propone una relación que se constituye en una ética como condición de posibilidad de cualquier acción o hecho. Es una ética apriorística.	Paulo Freire	Es la ética que permite que, desde la heteronomía, el individuo pueda darle forma a su autonomía, que le permita estar con el mundo.

Fuente:Elaboración propia.

Cómo se ha visto hasta aquí, la educación, como los demás ámbitos de la vida pública y privada de los seres humanos, puede pervertirse. A esta perversión, Mèlich la llama adoctrina-

miento. La educación es adoctrinamiento si se convierte en un arma al servicio de cualquier forma de sectarismo, fundamentalismo o totalitarismo. Un proceso de adoctrinamiento, que no de educación que adoctrina, es una práctica que, al negar la transmisión de la palabra, niega la comunicación del pedagogo con el educando. Es, por tanto, una práctica fundada en la antidia-  
logicidad de la que hablaba Paulo Freire. Al negar el diálogo, el proceso se convierte en mera extensión cuyo fin último es el de la acción remedial; acción que por vocación no se inscribe en el marco de una ética del otro:

El maestro es aquel que vive en la transformación de sus alumnos. Un maestro que no se retire para dejar pasar a sus alumnos, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro, lo que hace es adoctrinar, en modo alguno educar. Existe *maestría* cuando el otro puede nacer *diferentemente* a su maestro, y cuando la relación maestro-discípulo llega a ser una relación *deferente*.  
Solicita, responsable (Mèlich, 2002 p. 52).

Una última reflexión sobre este asunto. Paulo Freire evita caer, como lo han hecho muchos de sus críticos, en la dicotomía que se establece entre la educación para la liberación y una educación reaccionaria. Frente a esto se detiene sobre la misma reflexión que ya se expuso unos renglones más arriba acerca de la responsabilidad que le cabe a la educación por el comportamiento público y privado de sus educandos. El falso dilema que la crítica ha tratado de elaborar con relación a esto radica en que, en el análisis causal sobre los males del hombre, se sindicaba el estatuto de responsabilidad que hay en la educación. De esta lógica, se deduce que la educación ha fallado sistemáticamente en ese aspecto, pues no ha evitado los males.

Después, la crítica avanza hacia la educación para la liberación pues no considera de forma expresa elementos que indaguen por la responsabilidad que interviene en dicho proceso educativo. El argumento de defensa de Freire tiene que ver con descentrar la discusión hacia una forma de adoctrinamiento:

Es esta una apreciación incorrecta. No hay educación para la liberación, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no esté imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad. El antagonismo no se da entre la práctica educativa para la liberación y la práctica educativa para la responsabilidad: se verifica entre la práctica educativa libertadora, rigurosamente responsable, y la autoritaria, antidemocrática y domesticadora (Freire. (1993a, p.132).

Más adelante agrega que esto no significa que la educación autoritaria y antidemocrática no sea responsable, solo que su responsabilidad es con los detentadores de poder, es decir, es una responsabilidad que presta sus servicios a las clases dominantes que, en su nombre y en el de la responsabilidad con los oprimidos, elaboran sus programas de intervención, extensión y asistencia. Esta responsabilidad situada coincide con lo que anteriormente se trató en el



texto, siguiendo a Hinkelammert, como una ética institucional. La responsabilidad propia de la educación para la liberación, en cambio, está en relación con la naturaleza humana que, al problematizarse en la historia, promueve la vocación ontológica de ser más de los seres humanos. Con esa problematización, además, combate la deshumanización como distorsión de esa capacidad.

Así como en la educación que domestica hay sentido de la responsabilidad en las prácticas, también en los educadores progresistas, cuya vocación corresponde a la educación para la liberación, puede haber irresponsabilidad o conductas que lesionen el interés general de los individuos. Ante esta realidad, es preciso anotar que, en todo caso, la irresponsabilidad es cuestión de los educadores, no así de la educación que busca liberar al hombre. La eticidad corresponde, en conclusión, a la relación que existe entre una educación para la liberación y la naturaleza humana a la que sirve. Debido a que su responsabilidad es con la naturaleza humana, se habla de una ética universal del ser humano.

## 5. Conclusiones

En este texto hemos querido mostrar una visión panorámica sobre las relaciones que existen entre la postura ética de tres filósofos y el pensamiento de Paulo Freire. En un segundo momento se ha querido hacer ver de qué manera, durante la tradición contemporánea de la filosofía, la ética tuvo un estatuto ontológico, pues se supeditaba a las características propias del ser, de sí mismo, de su relación con el mundo y de su mismidad.

Con relación a la postura ética en Paulo Freire, se ha optado por una metodología que reconstruya la comprensión del concepto y converse con ideas que se encuentran en un horizonte de comprensión similar. Es una arqueología que busca, partiendo de las causas, mirar las implicaciones que asume el concepto en el conjunto de la obra, aquella que muestra de manera inicial el concepto de hombre-sujeto y aquella que muestra a un Freire en cuya obra se transparenta la problemática política y económica del modelo neoliberal y que coincide con la publicación de su *Pedagogía de la esperanza* (1993b). Una reconstrucción importante es la de que el pedagogo brasileño asume la ética como la facultad de ser consecuente. Esa cualidad la va a pensar para el educador que así opta en su ejercicio y en su elección política.

Esa calidad de ser consecuente se sustenta en la línea que se da entre el decir, el pensar y el actuar. Nótese que no hay juicios morales en esta cualidad, solo una actitud que el individuo asume frente al mundo. Con ello, la comprensión ética en Freire va a estar más cerca de pensadores como Lévinas, Moore y Hinkelammert (devenir dialéctico del concepto), que de Aristóteles, que comprendía la ética como un bien soberano en sí mismo (devenir metafísico del concepto). Hay una constante en la obra de Freire y es la interpelación por el otro. Unas veces aparece expuesta bajo la forma del diálogo, otras bajo la forma del reconocimiento, otras del amor. El otro es, en suma, la forma como Freire hace visible su actitud ética ante el mundo, o

sea, su ética universal del ser humano.

Por eso la de Freire es una ética de la responsabilidad, del bien común; es una ética universal del ser humano. Es una ética que bien pudiera sintetizarse en este aforismo: yo soy tú. Cuando soy más tú es que soy más yo. Entonces, la revisión del concepto de ética a partir del repaso de los documentos aquí planteados y desde la cual pudo hacerse visible la forma en que dicho concepto se ha ido acomodando a los tiempos, a los lugares y a las situaciones, ha traído una discusión que necesariamente dicotomiza el concepto y que en la obra de Freire recupera la forma de la dialéctica entre la ética universal del ser humano y la ética institucional o del mercado.

Es bien sabido que las ideologías se propagan discursivamente. De esta manera, necesitan crear marcos referenciales en los cuales, desde el discurso, puedan lograr los propósitos de persuasión, de disuasión, de adhesión. La ética institucional o del mercado es, antes que nada, una ética discursiva, no de la acción, pues en lo factual encontraría la propia negación de sus principios. Por el contrario, la ética que permanece latente en Freire es una ética que puede prescindir del discurso, pues su esencia se halla en la acción misma. Es, por tanto, una ética instrumental, que más que reflexionarse, se hace, pero más que hacerse, se da.

El hecho de que sea instrumental explica por qué en la práctica educativa puede tener lugar la ética institucional. Esto es muy importante resaltarlo: el acto educativo es en sí mismo ético, pues reconoce en el otro a alguien que es acogida en la cultura. Sin embargo, los intereses que se persiguen con él pueden contradecir esa noble aspiración.

## Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*. Barcelona: Península.
- Ayer, A. J. (1983). *La filosofía del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Brugger, W. (1983). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Dubet, F. (2006). *El declive de las instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Série Teses.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993a). *Política e educação*. Sao Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. Sao Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *A educação como prática da liberdade*. Montevideo: Paz e Terra.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Hinkelammert, F. (1995). *Cultura de la esperanza y sociedad de la exclusión*. San José: DEI.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A Parte Rei*, 43, 1-21.
- Magallón, M. (2006). Ética y educación en tiempos de crisis. *Razón y Palabra*, 11(52).
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina*. Bogotá: Siglo XXI.